

Buhl, Monika

Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 4, S. 385-398



Quellenangabe/ Reference:

Buhl, Monika: Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 4, S. 385-398 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57654 - DOI: 10.25656/01:5765

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57654>

<https://doi.org/10.25656/01:5765>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

30116 (05) ZSE

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

23. Jahrgang / Heft 4/2003

72116, 100 30.25 00

Schwerpunkt/Main Topic

Schule und politische Sozialisation *School and Political Socialization*

Rainer Watermann, Monika Buhl

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Schule und politische Sozialisation

Introductory Remarks to this Issue's Focus: The Role of Schools for Political Socialization 340

Peter Noack

Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz – nur eine Frage der Selektion?

Variation in Students' Socio-political Tolerance Between School Types – Just a Selection Effect? 343

Rainer Watermann

Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht

Discursive Teaching Style and Attainment of Multiple Goals in Civic Education Classes 356

Christine Schmid

Fördert der Schulunterricht an Gymnasien das politische Interesse von Jugendlichen?

Does Civic Education Promote the Political Interest of High-School Students? 371

Monika Buhl	
Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität	
<i>School Quality and Political Socialization. Individual and Class Level Associations Between Student-Teacher-Relationship and Aspects of Political Identity</i>	385

Beiträge

Christian Babka von Gostomski	
Einflussfaktoren inter- und intraethnischen Gewalthandelns bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen	
<i>Determinants of Inter- and Intra-Ethnic Violence Among male German, Turkish and Eastern Resettler Adolescents</i>	390
Michael Feldhaus	
„Remote control“ durch das Mobiltelefon – empirische Ergebnisse zu einer neuen Qualität in der Soziologie der Erziehung	
<i>Remote Control – the Use of the Mobile Phone in the Family</i>	416

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechung

A. Ittel über H. Uhlendorf und H. Oswald (Hrsg.) „Wege zum Selbst“	433
L. Stecher über H. Reinders „Jugendtypen“	435
A. Hadjar über C. J. Tully „Mensch – Maschine – Megabyte“	437

Aus der Profession/Inside the Profession

Tagungsbericht

Über ein deutsch-französisches Kolloquium und das Werk Pierre Bourdieu berichtet M. Rieger-Ladich	439
---	-----

Magazin

Eine Internet-Debatte über „Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung“	443
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i>	445
-------------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	445
---	-----

Redaktionsmitteilungen

Über den Eingang und die Begutachtung von Manuskripten	
Ausschreibung des Themenschwerpunktes „Gesundheitsforschung in Geschlechterperspektive“	447
Ausschreibung des Themenschwerpunktes „Bildungsmöglichkeiten: Die Rolle der Schule“	448

Liebe AbonnentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2004 kostet das Abonnement € 67,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Schulqualität und politische Sozialisation

Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität
School Quality and Political Socialization. Individual and Class Level Associations Between Student-Teacher-Relationship and Aspects of Political Identity

Der Beitrag knüpft an die aktuelle Diskussion über das distanzierte Verhältnis junger Menschen gegenüber der Politik an. Mit Bezug auf einen ökologischen Entwicklungsansatz wird der Fokus auf die Rolle von Schule und der in dieser Bildungsinstitution gemachten Erfahrungen der Mitbestimmung und Anerkennung gelegt. Zentrale Hypothese ist, dass ein positives Schüler-Lehrer-Verhältnis als ein Merkmal von Schulqualität mit verschiedenen Aspekten politischer Identität in Verbindung steht, wobei überprüft werden soll, inwieweit sich Effekte der individuellen Wahrnehmung von Effekten des auf Klassenebene aggregierten Merkmals differenzieren lassen.

Datengrundlage ist eine 15 Schulklassen der 10. Jahrgangsstufe umfassende Stichprobe eines ostdeutschen Schulamtsbezirks. Das Sample schließt ein Spektrum verschiedener Schularten ein. Die Ergebnisse zeigen deutliche Zusammenhänge der Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit verschiedenen Aspekten politischer Identität. Auf Individualebene finden sich diese für das Vertrauen in politische Institutionen und die Zufriedenheit mit dem politischen System. Auf Schulklassenebene steht die Bewertung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit kognitiven Aspekten, dem politischen Interesse und der Bedeutung politischer Aktivität in Verbindung.

Schlüsselwörter: Politische Sozialisation, Schüler-Lehrer-Verhältnis, Politische Identität, Politische Bildung

The article takes up the present discussion about youths' aloof attitudes towards the political system. With reference to an ecological developmental theory the article focuses on the role of school and the experiences of participation and respect made within school. Central hypothesis is that a positive student-teacher-relationship as an aspect of school quality correlates with various characteristics of political identity. This is tested as well for individual as for class related perception.

Database is a sample including 15 10th grade classes from six different schools within an East German school authority district. The sample covers a wide range of various school tracks and school types. The results show significant correlations between student-teacher-relationship and various characteristics of political identity. There is a clear connection between student-teacher-relationship on the individual level and trust in political institutions and contentedness with the political system. For perception on school class level the student-teacher relationship correlates stronger with cognitive aspects, political interest and the importance of political activity.

Keywords: political socialization, student-teacher-relationship, political identity, civic education

1. Einführung

Die Erarbeitung einer politischen Identität kann als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters gesehen werden. In klassischen Theorien (z.B. Erikson, 1950; Havighurst, 1972) wird für diesen Lebensabschnitt die Aufgabe formuliert, den Platz in der Gemeinschaft zu finden und die Rolle als Staatsbürgerin bzw. Staatsbürger einzunehmen. Hierzu treten die Heranwachsenden mehr und mehr aus dem Kreis der Familie heraus und suchen in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich? Wer bin ich nicht?“ (Erikson, 1950). Im Zuge dieses allgemeinen Identitätsfindungsprozesses und unter Rückgriff auf die im Jugendalter wachsenden Fähigkeiten, abstrakt und hypothetisch zu denken, entwickeln die jungen Menschen zunehmend politische Kompetenzen sowie Interesse an politischen Themen und eine steigende Bereitschaft, politisch aktiv zu werden. Gleichzeitig nutzen sie die neu erworbenen Fähigkeiten, um bereits in der Kindheit – zumeist vergleichsweise unkritisch – übernommene Einstellungen und Affinitäten gegenüber dem politischen System, seinen Institutionen und den verantwortlichen Autoritäten kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren. Ergebnisse von Längsschnittstudien (z.B. Fend, 1991; Buhl, 2003) zeigen zwar Evidenz für diesen als Ideal anzusehenden Entwicklungsverlauf, insgesamt scheint jedoch eine mit Loyalität und Verantwortungsbereitschaft verknüpfte Bindung an die (politische) Gemeinschaft nur in Teilen zu erfolgen und vor allem ein Vorrecht der höher gebildeten, besser mit sozialen Ressourcen und somit positiveren Zukunftsperspektiven ausgestatteten jungen Menschen zu sein.

Aktuelle Jugendstudien (Deutsche Shell 2000, 2002; Hoffmann-Lange, 1995; Gille & Krüger, 2000) deuten insgesamt eher auf eine zunehmende Distanz der nachwachsenden Generation gegenüber dem politischen System hin, was in sinkendem Interesse, nachlassendem Vertrauen in politische Institutionen und einer geringen Bereitschaft, politisch aktiv zu sein, deutlich wird. Gleichzeitig scheinen sich neue Formen politischen und sozialen Engagements zu etablieren, die auf Grund eines stärker spontanen, zeitlich befristeten, projektartigen und mit einem zumeist auf den individuellen Nahraum bezogenen Charakter den Bedürfnissen junger Menschen entgegenkommen, allerdings von der an Mitgliedschaft und Amtsübernahme orientierten Struktur klassischer Engagement- und Partizipationsforschung nicht erfasst werden. Dem Rechnung tragend, scheint einerseits die in der aktuellen Shell Studie (Deutsche Shell 2002) unter dem Stichwort der „Entgrenzung von Politik“ angeregte Diskussion über eine Neudefinition dessen, was als politisch zu bewerten ist, angebracht. Andererseits kann das Bildungsziel der Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern, die in der Lage sind, politische Sachverhalte zu verstehen und sowohl die Kompetenz als auch die Motivation besitzen, entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu kennen und umzusetzen, nicht den aktuellen Befunden zum Verhältnis von Jugend und Politik angepasst werden. Demokratische Bildung ist hinsichtlich der die allgemeine individuelle Entwicklung unterstützenden Bedeutung von Mitbestimmen, Mitgestalten und Dazugehören (Flanagan & Faison, 2001) ein wichtiges und integratives Ziel pädagogischen Handelns. Gleichsam darf, bezüglich der Stabilität der demokratischen Gemeinschaft, insbesondere mit Blick auf die in den 1990er Jahren zunehmenden und nach wie vor bestehenden rechtsextremen, ausländerfeindlichen und antisemitischen Orientierungen unter jungen Menschen, die

Förderung demokratischen Bewusstseins nicht an Bedeutung verlieren (Edelstein & Fauser, 2001).

Doch wie sieht es mit der Realisierung dieses übergeordneten Ziels schulischer Bildung im engen Korridor zwischen Lehrplänen und Studentafeln aus? Die Ergebnisse des qualitativen Teils der „Civic Education Study“ der IEA (Oesterreich, Händle & Trommer, 1999, Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999) zeigen, dass schulische Realität weit hinter den curricular gesetzten fächerübergreifenden Zielen zurück bleibt. Die in Interviews befragten Expertinnen und Experten politischer Bildung waren sich einig, dass sowohl die Quantität des politik- und sozialwissenschaftlichen Unterrichts als auch die Qualität nicht ausreicht, die gesetzten, anspruchsvollen Lernziele zu realisieren. Dies wird einerseits mit dem im Fächerkanon vergleichsweise geringen Stundenumfang und der nachgeordneten Prüfungsrelevanz des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs erklärt, andererseits lässt eine Unterrichtsstruktur im 45-Minuten Takt wenig Raum für konkrete Erfahrungen mit politischen Prozessen (z.B. durch kontinuierliche Projektarbeit) und führt somit eher zur einer Fokussierung auf den Erwerb von Faktenwissen und theoretischer Institutionenlehre (Händle, 1999). Zudem scheinen – neben der politischen Bildung im engeren Sinne – im Kontext von Schule pädagogisch nicht intendierte Prozesse zu erfolgen, die häufig unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ zusammengefasst werden (Kandzora, 1996). Damit einher gehende Erfahrungen der Konkurrenz, Ohnmacht und Demütigung stehen eher im Gegensatz zur Erziehung zu politisch mündigen und aktivitätsbereiten Jugendlichen (Edelstein & Fauser, 2001). Für den Ansatz von Schule als gesellschaftlichem Erfahrungsraum lassen sich jedoch auch positive Befunde ausmachen. Die Ergebnisse des quantitativen Teils der IEA Civic Education Study zeigen hinsichtlich der Bedeutung von Schule verschiedene erwünschte Wirkungsweisen (Torney-Purta, 2002), die sich zum Teil mit den Befunden der ersten Civic Education Study in den 1970er Jahren decken (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Schulen erzielen hinsichtlich der Förderung von bürgerschaftlichem Engagement – so die Zusammenfassung der aktuellen Untersuchungsergebnisse – dann die besten Resultate, wenn sie umfassend politische Inhalte und Fähigkeiten vermitteln, insbesondere die Bedeutung der Beteiligung an politischen Wahlen. Gleichzeitig wird die politische Identitätsentwicklung durch grundsätzliche Strukturen der Mitbestimmung und Mitgestaltung von Schule gefördert, ebenso wie durch ein offenes und diskursorientiertes Unterrichtsklima. Lernen bedeutet in diesem Sinne eine wechselseitige Verpflichtung, das Wissen aller zu nutzen, und durch die Diskussion im Klassenkontext die damit verbundenen Erfahrungen für die Einzelnen bedeutsam zu machen (Torney-Purta, 2002, S. 209).

An diesen Befund knüpft die vorliegende Arbeit an. Von den verschiedenen theoretisch differenzierbaren Wirkungsweisen von Schule im politischen Sozialisationsprozess (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Ackermann, 1996) soll die Bedeutung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses als ein Merkmal von Schulqualität hinsichtlich der Entwicklung der in der Literatur üblicherweise nach kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekten unterschiedenen Merkmalen politischer Identität untersucht werden. Hierbei wird ein ökologisches Entwicklungsmodell (Bronfenbrenner, 1988) zu Grunde gelegt, aus dem abgeleitet werden kann, dass junge Menschen im Mikrosys-

tem Schule – neben den Kontexten Familie und Gleichaltrigengruppe – Erfahrungen machen, die ihre sozialen Wertstrukturen und ihre Überzeugungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung eigenen Handelns nachhaltig beeinflussen. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass ein respektvoller und verständnisvoller Umgang der Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern – als eine für alle jungen Menschen nachhaltige institutionelle Erfahrung – durchaus eine Grundlage für die Entwicklung demokratischen Verständnisses und demokratischer Kompetenzen darstellen kann. Empirische Evidenz für diese Überlegung zeigt sich beispielsweise in den Studien von Hahn (1999). Hier konnte gezeigt werden, dass die Entwicklung eines demokratischen Weltbildes im Jugendalter durch einen demokratischen Umgang in der Schule und entsprechende Kennzeichen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses gefördert werden.

Bei der Betrachtung der über die einzelnen Schülerinnen und Schüler ermittelten Bewertungen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um subjektive Daten handelt, die mit dem individuellen schulischen Erfolg der Befragten sowie der allgemeinen Schulzufriedenheit korrespondieren. Um dem Rechnung zu tragen, wird in der Schulklimaforschung zwischen individueller und kollektiver bzw. auf Klassenebene aggregierter Wahrnehmung differenziert (Eder, 1998). Da hinsichtlich der Charakterisierung von Schulqualität sowohl Merkmale des Bildungssystems als auch der Einzelschule, ebenso wie die in den einzelnen Klassen vorherrschende Lehrer-Schüler-Interaktion von Bedeutung sein können (Fend, 1998), soll der Fokus nicht auf die üblicherweise in Jugendstudien berichteten Schulformeffekte, sondern auf die Bedeutung der Qualität der Einzelschule bzw. der Interaktionsstruktur von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern innerhalb einzelner Schulklassen gerichtet werden. Hierbei wird der Fragestellung nachgegangen, inwieweit das Schüler-Lehrer-Verhältnis als ein Merkmal von Schulqualität mit Aspekten der politischen Identität in Verbindung steht und auf welche Weise sich diese Zusammenhänge auf Individualebene von denen auf Klassenebene unterscheiden.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen eines Projektseminars der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Wintersemester 2000/2001 erhoben. 318 Schülerinnen und Schüler (57,4% weiblich) aus 15 Schulklassen an sechs verschiedenen Schulen wurden während einer Schulstunde per Fragebogen befragt. Die Jugendlichen besuchten überwiegend die 10. Jahrgangsstufe. Lediglich an zwei Schulen wurde jeweils auch eine 11. Klasse in die Erhebung mit einbezogen (Klassen D2, F4). Die Variablenausprägungen dieser beiden Klassen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant von denen der 10. Jahrgangsstufe. Das Alter der Jugendlichen beträgt im Mittel 15,8 Jahre (SD .70) und variiert hierbei für die 10. Klassen zwischen 15,5 und 16,0 Jahren. Die Schülerinnen und Schüler der 11. Klassen sind im Mittel 16,7 bzw. 17,0 Jahre alt.

Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, ein relativ breites Spektrum verschiedener Schultypen zu erfassen. Die Stichprobe schließt sowohl Schülerinnen und Schüler klassischer Gymnasien ein (Schulen E, F) als auch

Jugendliche von Schulen, die im Rahmen einer Gesamtschulstruktur mehr oder weniger stark ausgeprägte reformpädagogische Konzepte verfolgen (Schulen B, C, D). An fünf der sechs Schulen besteht die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Drei dieser Schulen bieten jedoch auch gleichzeitig mittlere Bildungsabschlüsse an (Schulen B, C, D). Lediglich an einer der befragten Schulen (Schule A) endet das Bildungsangebot mit dem Abschluss der 10. Klasse.

2.2 Variablen

Die verschiedenen Aspekte politischer Identität wurden mit Hilfe etablierter Instrumente der politischen Sozialisations- und Jugendforschung erhoben. Einzelne Aspekte wurden mit einem Single-Item-Indikator erfasst. Die Aussagen sollten jeweils auf einer 4er- bzw. 5er-Rating-Skala eingestuft werden, wobei die jeweils höheren Werte eine stärkere Zustimmung bzw. stärkere Häufigkeit beschreiben. Die Skalenstruktur wurde mit explorativen Faktorenanalysen überprüft. Für die dabei ermittelten Faktoren wurde anschließend die interne Konsistenz (Cronbachs α) bestimmt.

Für den kognitiven Bereich politischer Orientierungen wurde die subjektive Kompetenzeinschätzung (*Wie viel wissen Sie nach Ihrer eigenen Einschätzung über Politik, wenn Sie sich mit anderen Jugendlichen in Ihrem Alter vergleichen?*) sowie das Selbstkonzept politischer Kompetenz (6 Items, $\alpha = .68$, z.B. *Denken in politischen Zusammenhängen liegt mir.*; Krampen, 1998) und der politischen Informations- und Auseinandersetzungsgrad (7 Items, $\alpha = .70$, z.B. *Wie häufig sehen Sie Nachrichten im Fernsehen? oder Wie häufig unterhalten Sie sich mit anderen über politische Fragen?*; Fend, 1991) erhoben. Zur Messung des politischen Interesses wurde neben der allgemein gehaltenen Frage (*Wie stark interessieren Sie sich alles in allem für Politik?*) eine Reihe von politischen Themenbereichen vorgegeben, für die jeweils das persönliche Interessenausmaß angegeben werden musste (Oswald, Kuhn, Rebenstorf, Schmid, 1999). Aus diesen Items lassen sich für die Bereiche klassischer politischer Themen (7 Items, $\alpha = .86$, z.B. *Wirtschaftspolitik, Außenpolitik*) und neuerer politischer Themen (6 Items, $\alpha = .76$, z.B. *Umweltpolitik, Dritte Welt*) jeweils eine Skala bilden. Affektive Aspekte politischer Orientierungen wurden zum einen über die allgemeine Systemzufriedenheit (*Wie zufrieden sind Sie mit unserem politischen System?*), zum anderen über das Vertrauen in verschiedene politische Institutionen (vgl. z.B. Deutsche Shell, 2000; Krüger 1995) erfasst. Aus Letzterem ließen sich die folgenden Skalen bilden: Vertrauen in Regierungsinstitutionen und Parteien (3 Items, $\alpha = .80$, z.B. *Bundestag, politische Parteien*), Vertrauen in kontrollierende politische Instanzen (3 Items, $\alpha = .60$, z.B. *Gerichte, Polizei*) und Vertrauen in Institutionen des Dritten Sektors (4 Items, $\alpha = .61$, z.B. *Bürgerinitiativen, Menschenrechtsgruppen*). Um eine Vorstellung von der individuellen Wertung politischer Partizipation zu erhalten, wurde die subjektive Bedeutung politischer Aktivität (*Wie wichtig ist es für Sie persönlich, politisch aktiv zu sein?*) erfragt.

Um neben diesen durchgängig subjektiv geprägten Aspekten politischer Identität als Kontrollvariable ein objektiveres Maß für den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, wurde ein sieben Fragen umfassender Mul-

multiple-choice-Wissenstest in das Erhebungsinstrument mit aufgenommen. Mit diesem Instrument ist es zwar möglich, den Stand des Faktenwissens zu ermitteln, prozedurales politisches Wissen und damit verbundene Verstehenstiefe können auf diese Weise jedoch nicht erfasst werden. Von daher müssen entsprechende Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass hier lediglich vergleichsweise unverbundenes Wissen über gegenwärtige Politik und aktuelle politische Rollenträger erhoben wurde. Gefragt wurde zum Beispiel *Welche Parteien sind derzeit an der Bundesregierung beteiligt?* und *Wer ist das derzeitige Staatsoberhaupt?* Für die richtige Wahl aus den vorgegebenen Antwortalternativen wurde jeweils ein Punkt vergeben.

Als ein Maß für die Schulqualität wurden eine Reihe von Items in den Fragebogen aufgenommen, die das Schüler-Lehrer-Verhältnis beschreiben. Diese entstammen dem Inventar der „Seven-Nation-Study“ (Flanagan et al., 1999) und wurden vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Sie gehen größtenteils auf die „Classroom Environment Scale“ (CES) von Moos & Trickett (1974) zurück und beschreiben Merkmale der Lehrerunterstützung. Identische Items finden sich auch in den Instrumenten zum Schulklima von Fend (1977) unter den Dimensionen Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen (z.B. *Ich habe das Gefühl, die meisten Lehrerinnen und Lehrer würden uns helfen, wenn wir in Schwierigkeiten sind*) sowie Mündigkeit (z.B. *Die Lehrerinnen und Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll*). Die für die folgenden Analysen gebildete Skala zum Schüler-Lehrer-Verhältnis umfasst insgesamt 10 Items. Die interne Konsistenz der Skala liegt für die Gesamtstichprobe bei Cronbachs $\alpha = .86$, zwischen den einzelnen Klassen variiert die Reliabilität zwischen $.77 < \alpha < .88$.

2.3 Analysen

Der im ersten Kapitel erläuterten Fragestellung folgend wurden zunächst die Ausprägungen der abhängigen und unabhängigen Variablen in den verschiedenen Schulen und zwischen den unterschiedlichen Klassen auf Unterschiede hin geprüft. Dies erfolgte mit einfaktoriellen Varianzanalysen und post-hoc Scheffé-Tests.

Für die Testung der Zusammenhänge von Schulqualität mit verschiedenen Aspekten politischer Identität wurde die das Schüler-Lehrer-Verhältnis beschreibende Skala durch Mittelwertbildung auf Klassenebene aggregiert. Zunächst wurden bivariate Korrelationen zwischen dem Lehrer-Schüler-Verhältnis und den Aspekten politischer Identität jeweils getrennt für die Individualebene ($n=318$) und die Klassenebene ($n=15$) ermittelt.

Um individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge in einem Auswertungsschritt voneinander differenzieren zu können, wurde exemplarisch für jeweils ein Merkmal der unterschiedlichen Aspekte politischer Identität eine zwei Ebenen umfassende Analyse mit dem Statistikprogramm HLM (Hierarchical Linear Modeling) vorgenommen. Hierfür wurden die Daten z-standardisiert. Als Kontrollvariablen wurden die individuenbezogenen Merkmale Geschlecht (nicht standardisiert), Alter und politisches Wissen in die Berechnung mit aufgenommen. Mit dieser Auswertungsmethode ist es möglich, Regressionskoeffizienten für beide Ebenen simultan zu schätzen und dadurch sowohl Varianz zwischen den Schülerinnen und Schülern (Ebene 1) als auch Varianz zwi-

schen den untersuchten Klassen (Ebene 2) zu erklären. Eine ausführliche Darstellung des Mehrebenenansatzes mit HML findet sich bei Bryk und Raudenbusch (1988) sowie Ditton (1998).

3. Ergebnisse

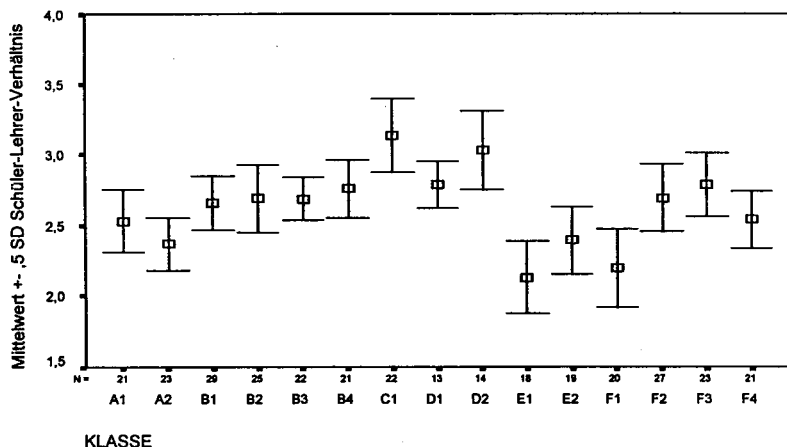
Die untersuchten Aspekte politischer Identität variieren zwischen den sechs Schulen und den 15 befragten Klassen. Die Mittelwertunterschiede machen jedoch in der Regel weniger als einen halben Skalenpunkt aus und sind zumeist nicht statistisch bedeutsam. Signifikante Differenzen auf Schulebene zeigen sich lediglich zwischen Schule B und D hinsichtlich des Informations- und Auseinandersetzungsgades ($M_{1,5}=2.38$ vs. 2.86) und dem Interesse an klassischen politischen Themen ($M_{1,5}=2.21$ vs. 2.96) sowie – recht deutlich ausgeprägt – bezüglich des Vertrauens in Regierungsinstitutionen und Parteien zwischen Schule C und E ($M_{1,4}=1.73$ vs. 2.42) und hinsichtlich des Vertrauens in kontrollierende Instanzen zwischen Schule C und F ($M_{1,4}=2.12$ vs. 2.62). Bei der Testung von Mittelwertunterschieden auf Klassenebene zeigen sich zwar insgesamt etwas größere Differenzen, auf Grund der geringen Gruppengrößen lassen sich diese jedoch nicht statistisch absichern. Lediglich beim Vertrauen in Institutionen des Dritten Sektors differieren die Mittelwerte in Klasse D1 signifikant von denen in D2 ($M_{1,4}=1.92$ vs. $M=2.82$).

Durch den Vergleich der Mittelwerte wird deutlich, dass die untersuchten politischen Orientierungen weder systematisch zwischen den in die Studie einbezogenen Schulen noch hinsichtlich der dort befragten Klassen variieren. Die beiden Gymnasien weisen im Vergleich zu den Gesamtschulen und der Regelschule teilweise höhere, teilweise jedoch auch niedrigere Werte auf. Interessant ist vor allem, dass selbst Parallelklassen einer Schule im Gesamtvergleich deutlich unterschiedliche Rangpositionen einnehmen. Überraschend sind auch die Befunde der beiden Regelschulklassen. Im Gegensatz zu den aus zahlreichen anderen Schulen bekannten, deutlichen Schultypunterschieden weisen die Schülerinnen und Schüler dieser Schule im Vergleich zur Gesamtstichprobe Werte im unteren Mittelfeld auf, die sich zum Teil mit den Ergebnissen der Gymnasialklassen decken. Insgesamt zeigt sich in dieser Stichprobe hinsichtlich der untersuchten politischen Orientierungen ein relativ homogenes Bild: Die Mittelwertunterschiede sind unsystematisch und lassen sich nicht mit der Schulart oder dem angestrebten Schulabschluss erklären.

Hinsichtlich des Multiple-Choice-Wissenstests werden im Mittel 4.68 der möglichen sieben Punkte erreicht (SD 1.43). Zwischen den Schulen variiert das mittlere Ergebnisse zwischen 4.11 (Schule C) und 5.12 (Schule E). Auf Klassenebene liegt der niedrigste Wert bei 3.96 (Klasse B3) und 5.50 (Klasse F1). Auch hier zeigen sich innerhalb der Schulen beträchtliche Unterschiede, so z.B. in Schule B, in der die Mittelwerte der vier befragten Klassen im Vergleich zu den Klassen der anderen Schulen auf den Positionen 15 (B3), 13 (B2), 4 (B1) und 2 (B4) liegen.

Während sich bei der Analyse der Aspekte politischer Identität und politischen Wissens ein vergleichsweise homogenes Bild zeigt, weisen die Bewertungen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses überraschend deutliche Unterschiede auf. Wie stark dieses Merkmal der Schulqualität zwischen den 15 untersuchten Klassen variiert, wird aus Abbildung 1 ersichtlich.

Abbildung 1: Ausprägungen der Bewertung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses in den einzelnen Klassen (Mittelwerte und 0.5 Standardabweichung)



Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe liegt bei $M_{1,4}=2.63$ (SD .51). Sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene zeigen sich deutliche signifikante Unterschiede der Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Auf Klassenebene lassen sich mit einem post-hoc Scheffé-Test drei homogene Untergruppen voneinander differenzieren. Die Werte variieren um bis zu einen Skalenpunkt zwischen 2.13 (Klasse E1) und 3.14 (Klasse C1). Auf Schulebene lassen sich sogar vier Gruppen signifikant voneinander abgrenzen. Der höchste Mittelwert zeigt sich hier in Schule C (3.14), der niedrigste in Schule F (2.26). Hier ist auffallend, dass sich trotz klarer Unterschiede zwischen den sechs untersuchten Schulen auch innerhalb von Schulen auf Klassenebene deutliche Differenzen in der Bewertung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses zeigen. Besonders prägnant sind die Unterschiede in Schule F, wo der Mittelwert zwischen 2.20 und 2.79 variiert. Neben einer schulspezifischen Qualität des Schüler-Lehrer-Verhältnisses scheint es demnach auch zwischen Parallelklassen einer Schule deutlich unterschiedliche Interaktionsstrukturen zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern zu geben.

In Tabelle 1 sind die bivariaten Korrelationen zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und den untersuchten Aspekten politischer Identität für die individuelle Wahrnehmung und die auf Klassenebene aggregierte Bewertung wiedergegeben. Beim Vergleich der kognitiven, interessenbezogenen, affektiven und verhaltensbezogenen Kriterien werden systematische Muster erkennbar.

Für die affektiven Merkmale der Systemzufriedenheit und des Vertrauens in verschiedene politische Institutionen zeigen sich auf Individualebene durchgängig signifikante positive Zusammenhänge mittlerer Stärke mit der Bewertung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Auf Klassenebene ist der Zusammenhang lediglich bezüglich des Vertrauens in kontrollierende Instanzen statistisch bedeutsam. Ein genau umgekehrtes Bild zeigt sich für die kognitiven, interessen- und handlungsbezogenen Bereiche. Hier zeigen sich auf der Individualebene lediglich bei zwei Merkmalen (Informations- und Auseinandersetungsgrad, Interesse an neuen politischen Themen) signifikante Zusammenhänge.

Tabelle 1: Zusammenhänge der Bewertung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit verschiedenen Merkmalen politischer Identität (Bivariate Korrelationen)

	Individualebene n=318	Klassenebene n=15
<i>Kognitiv</i>		
Subjektive Kompetenzeinschätzung	.01	.23
Politische Selbstwirksamkeit	.03	.37 ⁺
Informations- und Auseinandersetzungsgrad	.10 ⁺	.48 [*]
<i>Interessenbezogen</i>		
Allgemeines Interesse an Politik	.03	.63 ^{**}
Interesse an klassischen politischen Themen	.09	.39 ⁺
Interesse an neuen politischen Themen	.22 ^{**}	.68 ^{**}
<i>Affektiv</i>		
Systemzufriedenheit	.19 ^{**}	.08
Vertrauen in Regierung und Parteien	.20 ^{**}	-.11
Vertrauen in kontrollierende Instanzen	.19 ^{**}	.42 ⁺
Vertrauen in Institutionen des „Dritten Sektors“	.22 ^{**}	-.02
<i>Verhaltensbezogen</i>		
Subjektive Bedeutung politischer Aktivität	.06	.72 ^{**}

^{**} $p < .01$, ^{*} $p < .05$, ⁺ $p < .10$

Auf Klassenebene bestehen jedoch durchgängig mittlere bis hohe Korrelationen, die sich trotz des geringen Stichprobenumfangs dieser Untersuchungsebene statistisch absichern lassen. Insgesamt scheinen die affektiven Aspekte politischer Identität also stärker mit der individuellen Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses zu korrespondieren, die kognitiven und handlungsbezogenen Aspekte stehen dagegen stärker mit der auf Klassenebene aggregierten Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses innerhalb einer Klasse in Verbindung.

Um die getrennt ermittelten bivariaten Korrelationen simultan schätzen und damit gegeneinander kontrollieren zu können, wurde exemplarisch für jeweils ein Merkmal der verschiedenen Aspekte politischer Identität eine Zweiebenenanalyse mit den beiden Analyseeinheiten Individuen und Schulklasse durchgeführt (vgl. Tabelle 2). Grundsätzlich geben die oben beschriebenen Mittelwertunterschiede Anhaltspunkte dafür, dass auch die Differenzierung einer dritten Ebene Schule sinnvoll sein könnte. Auf Grund der in dieser Stichprobe bereits auf Klassenebene sehr geringen Fallzahl konnte dies jedoch nicht umgesetzt werden. Um Effekte des Alters, des Geschlechts und des politischen Wissensstands zu kontrollieren, wurden diese drei Merkmale auf der Individualebene in die Analyse mit aufgenommen.

Als kognitiver Aspekt wurde der politische Informations- und Auseinandersetzungsgrad ausgewählt. Dieser steigt deutlich mit zunehmendem Wissen und zunehmendem Alter. Signifikante Geschlechtsunterschiede lassen sich nicht ermitteln. Auf Individualebene zeigt sich keine Wirkung der Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Auf Klassenebenen ist zwar ein höherer Koeffizient zu vermerken, dieser lässt sich jedoch auf Grund des geringen Stichprobenumfangs dieser Ebene nicht statistisch absichern.

Tabelle 2: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage verschiedener Merkmale politischer Identität (Beta-Koeffizienten)

Abhängige Variablen	Informations- und Auseinandersetzungsgrad	Interesse an neuen politischen Themen	Vertrauen in Institutionen des „Dritten Sektors“	Subjektive Bedeutung politischer Aktivität
<i>Individualebene (n=318)</i>				
Schüler-Lehrer-Verhältnis	.08	.16*	.19**	-.03
Alter	.18**	.12**	.15**	.17**
Geschlecht	-.08	.20**	.11⁺	-.10⁺
Wissen	.34**	.10⁺	.01	.17*
<i>Klassenebene (n=15)</i>				
Schüler-Lehrer-Verhältnis	.15	.18	.05	.32*

****** $p < .01$, ***** $p < .05$, **⁺** $p < .10$

Für den interessenbezogenen Aspekt wurde die vergleichbare Analyse mit dem Ausmaß des Interesses an neuen politischen Themen durchgeführt. Hier zeigen sich nur sehr geringe Wissens- und Alterseffekte, allerdings ist eine deutliche Wirkung der Geschlechtszugehörigkeit festzustellen. Die befragten jungen Frauen weisen für die in dieser Skala zusammengefassten politischen Themenbereiche wie z.B. Umwelt oder Dritte Welt ein signifikant höheres Interesse auf. Effekte des Schüler-Lehrer-Verhältnisses zeigen sich in vergleichbarem mittleren Ausmaß sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene. Allerdings ist auch hier der Effekt auf Klassenebene auf Grund der geringen Fallzahl nicht statistisch bedeutsam.

Das Vertrauen in Institutionen des Dritten Sektors wurde als Beispiel für affektive Aspekte politischer Identität untersucht. Hier wird das Wissensausmaß nicht wirksam, ein mittlerer bzw. geringer Effekt zeigt sich für Alter und Geschlecht. Mit zunehmendem Alter steigt das Vertrauen in Umweltorganisationen und Menschenrechtsgruppen, die weiblichen Befragten zeigen diesen Institutionen gegenüber ein tendenziell höheres Vertrauen. Die Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses auf Individualebene korrespondiert positiv mit dem Vertrauen in Institutionen des Dritten Sektors, für die aggregierte Beschreibung dieses Merkmals auf Klassenebene ist kein Effekt zu vermerken.

Abschließend wurde die Frage nach der subjektiven Bedeutung politischer Aktivität als Merkmal des handlungsbezogenen Aspekts politischer Identität untersucht. Hier zeigen sich wiederum deutliche Alters- und Wissensseffekte – jeweils in positiver Richtung. Durch einen tendenziellen, negativen Geschlechtseffekt wird offensichtlich, dass die Bedeutung politischer Aktivität bei den befragten jungen Männern ausgeprägter ist. Die Beschreibung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses zeigt auf der Individualebene keine Wirkung hinsichtlich der Bedeutung politischer Aktivität. Die auf Klassenebene aggregierte Beschreibung hat jedoch einen deutlichen und in dieser Analyse – trotz der geringen Fallzahl – signifikanten Einfluss. Je positiver das Schüler-Lehrer-Verhältnis in der Klasse wahrgenommen wird, desto höher bewerten die Schülerinnen und Schüler für sich die Bedeutung, politisch aktiv zu sein.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die mehrbenenanalytischen Auswertungen zwar stark durch die niedrige Anzahl der befragten Klassen auf Ebene 2 eingeschränkt sind, der Tendenz nach aber die getrennt ermittelten bivariaten Korrelationen widerspiegeln. Auch nach Kontrolle von Alter, Geschlecht und individuellem Wissensstand ließen sich Effekte des Schüler-Lehrer-Verhältnisses sowohl auf der Ebene der individuellen Wahrnehmungen als auch für die auf der Klassenebene aggregierten Daten statistisch absichern.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden Zusammenhänge zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis als einem Merkmal von Schulqualität und verschiedenen Aspekten politischer Orientierungen untersucht. Eine grundlegende Annahme war hierbei, dass die Schule neben der Familie und dem Gleichaltrigenkontext einen sozialen Erfahrungsraum darstellt und die dort gemachten Erfahrungen die Entwicklung der Orientierungen der Heranwachsenden gegenüber der sozialen und politischen Gemeinschaft prägen. Entsprechend wurde erwartet, dass ein durch Mitbestimmung und Anerkennung geprägtes Schüler-Lehrer-Verhältnis in einem positiven Zusammenhang mit kognitiven, interessenbezogenen, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekten politischer Identität steht. Hinsichtlich der Beschreibung dieses Aspekts der Schulqualität kann zwischen individueller und schulklassenbezogener Wahrnehmung unterschieden werden. Für die Auswertungen wurden diese beiden Analyseinheiten differenziert.

Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich der untersuchten Aspekte politischer Identität vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen den sechs befragten Schulen bzw. den 15 untersuchten Klassen. Dies überrascht angesichts des breit erfassten Spektrums an Schularten von Regel-, Gesamt- und Reformschulen bis hin zu Gymnasien. Üblicherweise finden sich in Jugendstudien sehr ausgeprägte Schultypeneffekte. Dass diese in der hier vorliegenden Stichprobe relativ gering und vor allem nicht systematisch ausfallen, mag zum einen an den untersuchten Aspekten politischer Identität liegen. Es wurden stärker persönlichkeitsbezogene Merkmale wie Interesse, Vertrauen und Bewertung der eigenen politischen Kompetenz erfragt und weniger Einstellungen wie Ausländerfeindlichkeit oder antidemokratische Tendenzen, für die schultypspezifische Unterschiede in der Regel besonders deutlich ausfallen. Zum anderen handelt es sich bei der Stichprobe um ein ostdeutsches Sample. Beim Vergleich von Befunden ost- und westdeutscher Jugendlicher hinsichtlich politischer Merkmale wird deutlich, dass die schultypbedingten Selektionsprozesse in den neuen Bundesländern nicht so deutlich ausgeprägt sind, wie es aus westdeutschen Stichproben bekannt ist (vgl. z.B. Weiss & Rebenstorf, 2003). Ferner zeigt sich in der Schulentwicklungsforschung der vergangenen Jahre, dass die Qualität der Einzelschule zunehmend an Bedeutung gewinnt (Fend, 1998), wohingegen die Wirkung von Schulform – auf Grund veränderter Bildungsbeteiligung und der Entkoppelung von Schulform und Bildungsabschluss – zunehmend zurückgeht (Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994). Die hohe Varianz, die sich in dieser Arbeit hinsichtlich der Beschreibung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses zwischen den einzelnen Schulklassen zeigt, deutet darauf hin, dass nicht der Schultyp, sondern vielmehr die Einzelschule und innerhalb derer die Inter-

aktionsstrukturen einzelner Schulklassen, für die Bewertung dieses Aspekts von Schulqualität Bedeutung haben.

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen der Qualität des Schüler-Lehrer-Verhältnisses und den Aspekten politischer Identität zeigen sich sowohl bei den für die individuellen und institutionellen Zusammenhänge getrennt ermittelten Korrelationen als auch bei den simultan beide Untersuchungsebenen einschließenden HLM-Analysen systematische Muster. Die individuelle Wahrnehmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses steht vor allem mit affektiven politischen Merkmalen wie dem der Systemzufriedenheit und des Vertrauens in verschiedene politische Institutionen in Verbindung. Institutionelle Effekte auf der Ebene der Schulklassen zeigen sich dagegen für die untersuchten kognitiven, interessen- und verhaltensbezogenen Aspekte.

Auch wenn diese Befunde angesichts der recht kleinen Stichprobe und des starken regionalen Bezugs nur sehr eingeschränkt verallgemeinert werden können, geben sie doch deutliche Hinweise darauf, dass die Erfahrung einer durch Mitbestimmung und Anerkennung geprägten Schüler-Lehrer-Interaktion Grundlage für die Entwicklung demokratischer Orientierungen sein kann. Die institutionelle Erfahrung scheint hierbei vor allem für die aktive Auseinandersetzung mit politischen Themen, Informationen und Handlungsmöglichkeiten von Bedeutung zu sein.

Um diese Zusammenhänge zuverlässiger überprüfen zu können, wäre nicht nur ein größerer Datensatz wünschenswert, sondern auch die Erfassung und somit Kontrolle weiterer denkbarer Einflussgrößen politischer Sozialisation, die sowohl im schulischen Kontext als auch im familialen oder freizeitbezogenen Umfeld der Heranwachsenden liegen können. Zur Überprüfung der Wirkungsrichtung und damit verbundener kausaler Interpretationen wäre generell ein längsschnittliches bzw. experimentelles Design nötig, das die Möglichkeit bietet, Eingangsvoraussetzungen zu überprüfen und somit grundlegende Selektionseffekte zu kontrollieren.

Trotz der methodischen Einschränkungen können diese Befunde jedoch dazu ermutigen, die Schule als Lernfeld für demokratische Kompetenzen zu sehen und Unterrichts- und Organisationsformen bis hin zu einer Gestaltung der Schule als „gerechte Gemeinschaft“, – wie sie z.B. im Just-Community Ansatz von Oser und Althof (1996) in einigen Schweizer Schulen realisiert wird – zu etablieren. Dass auch in deutschen Schulen bereits zahlreiche Beispiele entsprechender Beteiligungsformen und Unterrichtsstrukturen bestehen, ist aus den Projektdokumentationen des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel & Fauser, 2001) ersichtlich. Die systematische Evaluation dieser bildungspolitischen Bemühungen steht jedoch noch aus. Das im vergangenen Jahr gestartete und bis ins Jahr 2007 bundesweit an über 160 Schulen laufende Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Edelstein & Fauser, 2001) gibt als eine Interventionsstrategie zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz die Etablierung einer partizipatorischen Schul- und Unterrichtsstruktur vor. Entsprechend dürften sich in diesem Kontext umfangreiche Forschungsmöglichkeiten zur weiteren Bearbeitung des Zusammenhangs von Schulqualität und politischen Orientierungen eröffnen.

Literatur

- Ackermann, P. (1996). Das Schulfach 'Politische Bildung' als institutionalisierte politische Sozialisation. In B. Claussen & R. Geissler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 91-100). Opladen: Leske + Budrich.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.) (2001). *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buhl, M. (2003). *Jugend, Familie, Politik. Familiäre Bedingungen und politische Orientierungen im Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interaction systems in human development. In N. Bolger, C. Caspi, D. Downey & M. Moorehouse (Hrsg.), *Persons in context: Development processes* (S. 25-50). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bryk, A. S., Raudenbush, S. W. (1988). Toward a more appropriate conceptualization of research on school effects: A three-level hierarchical linear model, *American Journal of Education*, 97, 65-108.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2000). *Jugend 2000. 2 Bde.* Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum BLK-Modellprogramm*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Eder, F. (1998). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 424-430). Weinheim: Beltz.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York/London: W.W. Norton & Company.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Flanagan, C. A. & Faison, N. (2001). Youth Civic Development: Implication of Research for Social Policy and Programs. *Social Policy Report* 15, 3-15.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J., Macek, P. & Sheblanova, E. (1999). Adolescents and the 'Social Contract'. Developmental Roots of Citizenship in Seven Countries. In M. Yates & J. Youniss (Hrsg.), *Community Service and Civic Engagement in Youth: International Perspectives* (S. 135-155). New York: Cambridge University Press.
- Gille, M. & Krüger, W. (Hrsg.). (2000). *Unzufriedene Demokraten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25 (1+2), 253-250.
- Händle, C. (1999). Politische Bildung in der Schule. In C. Händle, D. Oesterreich & L. Trommer (Hrsg.), *Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I: Studien aus dem Projekt Civic Education* (S. 13-67). Opladen: Leske + Budrich.
- Havighurst, R. J. (1972). *Development Tasks and Education*. New York: Longmans Green.
- Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.) (1995). *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Clausen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 71-89). Opladen: Leske + Budrich.
- Krampe, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 80-88.
- Krüger, W. (1995). Vertrauen in Institutionen. In U. Hoffmann-Lange (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1* (S. 245-274). Opladen: Leske + Budrich.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Sozialisation von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oesterreich, D., Händle, C. & Trommer, L. (1999). Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In C. Händle, D. Oesterreich & L. Trommer (Hrsg.), *Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I* (S. 131-208). Opladen: Leske + Budrich.
- Oswald, H., Kuhn, H.-P., Rebenstorf, H. & Schmid, C. (1999). *Brandenburger Jugendlängsschnitt. Politische Sozialisation von Gymnasiasten in Brandenburg. Arbeitspapier B2/1999*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Oser, F. & Althof, W. (1996). Probleme lösen am „Runden Tisch“: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community“-Schulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 29-42.
- Torney, J. V. Oppenheim, A.N. & Farnen, R.F. (1975). *Civic Education in ten countries. An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries, *Applied Developmental Science*, 6/4, 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J. Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (Hrsg.). (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case-Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft: Eburon Publishers.
- Weiss, K. & Rebenstorf, H. (2003). Bildungswege, politische Partizipation und Demokratieverständnis – Junge Menschen in Brandenburg. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(2), 127-146.

Dr. Monika Buhl, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Löbstedter Str. 67, 07749 Jena. Email: monika.buhl@uni-jena.de